

---

## Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ?

Patrick Germain-Thomas

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1030>

DOI : 10.4000/quaderni.1030

ISSN : 2105-2956

### Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

### Édition imprimée

Date de publication : 5 mars 2017

Pagination : 5-11

### Référence électronique

Patrick Germain-Thomas, « Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2017, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1030> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/quaderni.1030>

---

Tous droits réservés

## Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ?

Patrick  
Germain-Thomas

*Enseignant-chercheur  
à Novancia (CCIR)  
Docteur en sociologie (EHESS)*

À la fin des années 1960 en France, les débats sur la démocratisation de l'enseignement, impliquant une plus grande accessibilité des études secondaires à l'ensemble de la population, s'accordent sur la nécessité d'une réforme du système éducatif et de la pédagogie. Il ne s'agit pas tout à fait d'une rupture, car ce questionnement est déjà présent dans des réflexions et des expérimentations conduites dans l'entre-deux-guerres et au lendemain de la Seconde Guerre mondiale<sup>1</sup>, mais ces débats se caractérisent par des aspirations croissantes au développement d'une approche sensible de la connaissance, inséparable de l'intelligence rationnelle.

Dans cet esprit, le colloque « Pour une école nouvelle », organisé en mars 1968 à l'initiative du recteur de l'académie d'Amiens, en relation avec l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), constitue une étape fondatrice pour la reconnaissance de l'éducation artistique et culturelle comme levier possible de l'évolution de l'école. Un tel souci de la formation culturelle de l'individu s'inscrit dans la vision d'une école ouverte sur son environnement, ainsi qu'en témoigne le rapport préparatoire élaboré par l'une des commissions du colloque, qui recommande d'ouvrir l'école à toutes les personnes en mesure de faire partager aux élèves la richesse de leur expérience : « *Il ne suffit pas à l'éducation artistique d'exploiter les seules ressources scolaires, il faut fertiliser le monde non scolaire, l'enrichir et l'utiliser. L'exposition itinérante, le concert, la discothèque, le théâtre, la télévision, [...] le jouet, le vêtement, le meuble, l'habitat, le square, le site urbain ou rural sont autant d'objets de formation d'exigence artistique et culturelle*<sup>2</sup>. »



Concernant le monde culturel, les travaux de la commission des Affaires culturelles du VI<sup>e</sup> plan, conduits sous la présidence du poète Pierre Emmanuel durant l'année 1969, constituent un temps fort pour l'inscription de l'éducation artistique au sein des missions du ministère des Affaires culturelles récemment créé (en 1959). Pierre Emmanuel plaide pour une école davantage tournée vers les domaines de la sensibilité et du corps et ouverte aux artistes : « *Ainsi, tant que l'école ne sera pas ouverte aux artistes pour que les élèves puissent les questionner, les entendre parler en artisans spirituels de leur art, y a-t-il peu de chances, sauf exceptions, de passer du savoir plus ou moins livresque à l'expérience directe de l'amour du métier. Or c'est cet amour qui convainc les jeunes esprits, et que, parfois, un maître aimant les arts communique. [...] Qu'il [l'artiste] passe du métier à la vocation, qu'il tente, si peu que ce soit, de faire pressentir à l'enfant la hantise qui le travaille et le maintient à l'écoute de quelque chose en lui qui n'est pas encore ; peut-être alors, en s'approchant du meilleur de soi, l'artiste éveillera-t-il chez l'enfant cet immense appétit d'être plus qui tourmente et comble l'humanité, même chez les plus anonymes*<sup>3</sup>. »

Les mondes de l'éducation et de la culture convergent donc vers une espérance commune, fondée sur l'aptitude de l'art et des artistes à contribuer à bâtir une société meilleure en touchant les plus jeunes générations. Une telle vision, d'abord révélatrice d'un souci profond apporté à l'enfance et à la jeunesse, participe aussi d'un idéal démocratique. *L'Amour de l'art* de Pierre Bourdieu, paru en 1966<sup>4</sup>, souligne l'influence déterminante du milieu social sur les pratiques culturelles, à partir de l'étude du public

des musées français. Une plus forte présence de l'art à l'école peut contribuer à compenser ces inégalités. Le colloque d'Amiens et les travaux de la commission du VI<sup>e</sup> plan se traduisent par des mesures concrètes durant les années 1970<sup>5</sup> et la construction d'une politique d'éducation artistique se poursuit dans les années 1980 et 1990, à travers un renforcement de la coopération entre les ministères de l'Éducation et de la Culture<sup>6</sup>.

En 1983, deux ans après sa nomination comme ministre de la Culture, Jack Lang signe un protocole d'accord avec le ministère de l'Éducation nationale. Ce texte d'une grande importance ouvre la voie à un réel développement des différentes formes de coopération entre les établissements scolaires et le monde culturel. Tous les langages artistiques sont concernés, au-delà des enseignements obligatoires en musique et en arts plastiques, et les dispositifs possibles se diversifient : classes culturelles, ateliers de pratique artistique, options de spécialisation au lycée. Les modalités de cette coopération sont renforcées par un nouveau protocole, élaboré durant la courte période (d'avril 1992 à mars 1993) où Jack Lang est en charge des deux portefeuilles de l'Éducation et de la culture. Le plan pour les arts et la culture à l'école, lancé à la fin de l'année 2000 par Jack Lang et Catherine Tasca, respectivement ministres de l'Éducation nationale et de la Culture, se situe dans la continuité du cheminement suivi depuis les années 1970 mais affiche de plus fortes ambitions quantitatives en visant la généralisation à l'ensemble des enfants de pratiques jugées encore trop expérimentales. C'est l'institution de la classe à projet artistique et culturel (classe à PAC), conçue pour permettre l'intervention d'artistes dans les établissements,



qui constitue la mesure phare de ce plan : le projet concerne une classe entière, il se déroule durant les heures de cours, il est conduit « sous la responsabilité de l'enseignant volontaire qui doit s'associer les compétences de praticiens d'un art (artistes, gens de métier) ou d'un domaine culturel (conservateurs, chercheurs, médiateurs)<sup>7</sup> ». Mais, après un changement de gouvernement en 2002, ce dispositif subit d'importantes restrictions budgétaires et l'on observe une baisse régulière de l'investissement de l'État jusqu'au début des années 2010. Depuis 2013, cette tendance s'inverse, en relation avec la mise en avant du caractère prioritaire de l'éducation artistique et culturelle au sein de missions du ministère de la Culture. La notion de Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), pour tous les élèves tout au long de leur scolarité, est inscrite dans la loi sur la refondation de l'école du mois de juillet 2013 et l'action de l'État est complétée par une implication considérable des collectivités territoriales, qui interviennent plus particulièrement en relation avec les compétences qu'elles exercent dans le domaine scolaire (le primaire pour les municipalités et les intercommunalités, le collège pour les départements et le lycée pour les régions).

En dépit de ces hésitations et allers-retours des politiques publiques, les multiples tentatives pour construire une politique d'éducation artistique dans le dernier quart du xx<sup>e</sup> siècle font apparaître un fil conducteur : un mouvement de fond favorise la construction d'un modèle d'action spécifique et d'un patrimoine étendu de compétences et de méthodes. Ce modèle se fonde sur le partenariat entre les institutions des mondes culturel et éducatif et il privilégie l'intervention

d'artistes dans les établissements scolaires, en relation avec les enseignants et dans le respect de leurs prérogatives. Le développement d'une culture partenariale et le patrimoine de pratiques pédagogiques ainsi accumulé font émerger une conception de l'éducation artistique construite autour de trois pôles : la confrontation avec les œuvres (voir, éprouver), la sensibilisation aux pratiques impliquant une mise en jeu corporelle (faire) et l'acquisition d'une capacité à apprécier les œuvres et d'un recul critique (réfléchir, interpréter).

Les travaux menés depuis près d'un demi-siècle par les acteurs des mondes de l'éducation et de la culture ont favorisé l'inscription dans les textes officiels d'un cadre propice au développement de l'éducation artistique et culturelle : elle fait systématiquement partie des missions des structures culturelles bénéficiant de financements publics et les établissements scolaires sont tenus de l'inclure dans leurs projets d'activités. Cependant les différents programmes et dispositifs existants ne concernent chaque année qu'une minorité d'élèves : un état des lieux publié en 2012 par le ministère de la Culture évalue la proportion d'enfants et d'adolescents concernés chaque année par des dispositifs d'éducation artistiques complémentaires des enseignements à environ 10 % de la population totale<sup>8</sup>. Un tel écart entre ces données statistiques et la vocation fondamentale des politiques publiques, visant à favoriser l'accès de tous à l'éducation et à la culture, constitue le nœud central de toute réflexion sur les modalités de la présence de l'art à l'école. L'évolution des ressources humaines, financières et organisationnelles ne permet pas raisonnablement d'envisager une généralisation des actions



aujourd'hui mises en œuvre et la conjugaison de la modicité de ces moyens avec l'ambition des objectifs quantitatifs comporte un risque non négligeable d'entraîner une modification qualitative du contenu des projets menés, permettant de les multiplier à moindre coût. L'objectif principal de ce numéro de *Quaderni* revient donc à confronter les idéaux avec la réalité des processus de décision politiques et administratifs, au-delà des simples intentions et des rhétoriques séduisantes. Chacune des sept contributions présentées propose une approche spécifique de ce questionnement sur les possibilités d'extension d'une forme d'action encore utopique et marginale, alors même qu'elle s'inscrit dans un processus d'institutionnalisation porteur d'une exigence de généralisation.

Dans le premier article, « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie, éléments de généalogie », Alain Kerlan inscrit dans une perspective historique l'évolution de la pensée sur la valeur éducative de l'art et il s'appuie sur les travaux de Luc Boltanski et Ève Chiapello<sup>9</sup> pour montrer de quelle façon les projets mis en œuvre dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle (EAC) véhiculent deux types de messages critiques : une critique artiste fondée sur des valeurs d'authenticité, de créativité et de singularité et une critique sociale, stigmatisant les mécanismes de domination et les dynamiques inégalitaires du capitalisme. Cette double visée va de pair avec un risque d'instrumentalisation, de récupération à des fins d'efficacité économique par le système même dont les dérives sont dénoncées. C'est en ce sens qu'Alain Kerlan fait référence aux hétérotopies, définies par Michel Foucault comme « *des utopies réalisées [...], des*

*lieux hors de tous les lieux*<sup>10</sup>. » Face au dilemme d'une généralisation à la fois nécessaire et impossible de l'EAC, il plaide sans ambiguïté en faveur d'une multiplication de ces hétérotopies, plutôt que d'une systématisation consensuelle où se diluerait l'apport spécifique des artistes.

La contribution de Marie-Christine Bordeaux, « L'éducation artistique à l'épreuve de ses modèles », retrace en détail les étapes de la construction des politiques d'éducation artistique et culturelle (EAC) depuis la fin années 1960 et elle montre de quelle façon se sont formées différentes variantes d'un modèle d'action centré sur la notion de « partenariat » entre les institutions des mondes culturel et éducatif, à l'échelle nationale et locale. Cette approche de l'EAC développée en France est progressivement devenue une référence internationale, mais elle porte en elle un jeu de forces contradictoires qui parasite les débats sur son extension future : le soutien public à l'EAC repose sur une valorisation des apports éducatifs de l'art mais l'argumentation développée en sa faveur privilégie très fortement la dimension « extrinsèque » de ses objectifs et de ses résultats, c'est-à-dire la façon dont elle peut contribuer aux objectifs propres au système scolaire (la progression dans les enseignements fondamentaux, la réussite scolaire, l'insertion professionnelle). Les discours sur le potentiel de rénovation, voire de subversion, dont sont porteurs les artistes se retournent finalement contre la singularité même de leur activité si elle se réduit à un levier pour une réforme de l'École.

Le point de vue de Nathalie Montoya, dans un texte intitulé « Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école, retour sur la construction et les



effets d'une hypothèse », prolonge les réflexions d'Alain Kerlan et de Marie-Christine Bordeaux en interrogeant directement les conceptions de l'artiste impliquées dans le rôle central qui lui est attribué au sein du modèle partenarial promu par les politiques d'EAC. À partir des résultats d'enquêtes de terrain réalisées au cœur de dispositifs pilotés par l'État et les collectivités territoriales, elle étudie précisément les discours des acteurs (médiateurs, enseignants, acteurs publics, artistes et élèves) pour faire émerger les représentations sur les artistes induites par leur intervention dans les établissements scolaires et les attitudes et attentes à leur égard. Elle considère que la façon dont est conçue leur présence dans le cadre des projets d'EAC, tout en favorisant une certaine proximité avec les élèves et les enseignants, entretient paradoxalement une certaine forme de marginalité, un caractère d'exception conféré à leur personnalité et leur activité professionnelle « hors du commun ». Cette présence peut aussi aller de pair avec une répartition des rôles relativement stable et un privilège qu'elle juge parfois excessif accordé à l'aura de l'artiste demiurge, au risque de reléguer au second plan la dimension pédagogique de l'élaboration et de la réalisation des actions.

En contrepoint aux constats de Nathalie Montoya, Jean-Paul Filiod étudie les modalités du « Faire ensemble » et les « Enjeux du partage du travail éducatif en milieu scolaire ». Il considère que l'approfondissement de la relation entre les artistes et les enseignants influe de façon déterminante sur le déroulement et la fécondité des interventions. Plus de quarante années d'expériences montrent l'importance de ce partenariat sur le terrain de l'action artistique. En s'appuyant

sur une enquête ethnographique (observations, entretiens) portant plus particulièrement sur *Enfance Art et langages*, un programme de résidences d'artistes en écoles maternelles initié et porté par la ville de Lyon, Jean-Paul Filiod vise une compréhension des enjeux et modalités des relations entre trois catégories de professionnels coopérant à la réalisation des projets : les enseignants, les artistes et les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem). Il montre de quelle manière le déroulement concret des expériences dans les classes entraîne des formes de collaboration innovantes, déplaçant les frontières traditionnelles entre les rôles des acteurs. Mais ceux-ci se trouvent aussi confrontés aux positions parfois contradictoires de leurs hiérarchies ou de leurs tutelles, entre une volonté de favoriser effectivement cette souplesse et ces déplacements et une pression pour le maintien des règles de fonctionnement du cadre scolaire.

L'article de Patrick Germain-Thomas, « La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres », a pour principal objectif de montrer que, malgré son caractère encore utopique, la rencontre entre le monde de la danse et le système éducatif est possible. Elle est possible, non seulement parce qu'elle peut s'appuyer sur beaucoup d'expériences réussies, mais aussi parce que la danse recèle de considérables potentialités en matière d'éducation, pouvant répondre aux besoins de l'école sur les plans relationnel, cognitif et culturel. La démonstration de cette possibilité et l'analyse des conditions de la mise en œuvre et de la fécondité des projets chorégraphiques en milieu scolaire s'appuie sur des enquêtes de terrain et des études de cas réalisées dans plusieurs régions de France, associant des méthodes d'ob-



servation participante et des entretiens qualitatifs avec les différents professionnels prenant part aux actions artistiques : enseignants, danseurs et chorégraphes, responsables de structures culturelles, membres de l'administration de l'Éducation nationale, représentants des tutelles aux niveaux national et local.

En s'appuyant également sur des exemples tirés de l'univers chorégraphique la contribution d'Étienne Candel, « Les dispositifs informatisés au secours de la pédagogie ? Médiations sémiotiques et appropriations sociales des arts de la danse », analyse les formes que prend la pédagogie des arts de la danse sur Internet. Dans sa dimension pédagogique et éducative, le projet d'équipement et de développement de ressources numériques à destination des jeunes publics est avant tout perçu comme une opportunité de renouveler la médiation, d'en améliorer les conditions, de la rendre plus performante par une implication accrue des publics. Étienne Candel observe les formes que prennent les interfaces développées pour les jeunes publics par différents acteurs de la médiation de l'art pour apprécier tout à la fois leurs potentialités pédagogiques et les conceptions de l'art qu'ils supposent et induisent. Il s'attache également à montrer en quoi leur élaboration et leur usage impliquent l'intervention conjointe d'autres formes de médiations, réalisées par les artistes et les enseignants, auxquels ils ne peuvent se substituer.

En conclusion de ce dossier, Jean-Marc Lauret, acteur central des réflexions stratégiques sur les politiques d'EAC au sein de l'administration culturelle, fait le point sur la question capitale de l'évaluation des effets de l'éducation artistique.

Il porte un regard critique sur les méthodes utilisées et les indicateurs choisis, en signalant les effets rétroactifs qu'ils peuvent entraîner sur la définition même des politiques et le risque qu'ils contribuent à l'affichage de résultats purement quantitatifs, au détriment de la qualité des actions engagées sur le terrain. Pour faire face à ces risques, Jean-Marc Lauret présente de nouvelles perspectives de recherche (en sciences de l'éducation, dans les neurosciences, en sciences politiques et en sociologie) et il insiste sur la nécessité d'élaborer des méthodes qualitatives d'évaluation, complémentaires aux données chiffrées, qui prendraient en compte le contenu et les conditions de réalisation des actions menées et s'appuieraient sur les points de vues des différents partenaires en croisant leurs observations avec celles d'observateurs extérieurs.

# N · O · T · E · S

1. En novembre 1944, le gouvernement provisoire confie l'élaboration d'un plan d'action à la commission Langevin-Wallon, imprégnée des conceptions du Groupe français d'éducation nouvelle. Cette commission met notamment en application un programme expérimental de « classes nouvelles », qui s'inspire fortement des méthodes pédagogiques prônées par Célestin Freinet : la valorisation de l'activité et du travail de l'enfant inscrit dans une collectivité, le tâtonnement dans la recherche de solutions à des problèmes concrets, la libre expression au sein d'une école communautaire centrée sur l'enfant.

2. Rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, cité in C. Grabowski, *L'Éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000*, thèse de doctorat en histoire, Institut d'études politiques de Paris, 2013.

3. *Ibid.*, p. 160.

4. P. Bourdieu, *L'Amour de l'art*, Paris, Éditions de Minuit, 1966.

5. En 1970, le ministre de la Culture Jacques Duhamel participe à la mise en place du Fonds d'intervention culturel (FIC), qui a permis la mise en œuvre d'un grand nombre de projets inscrits dans des contextes locaux. Au sein de l'Éducation nationale, l'esprit du colloque d'Amiens se manifeste, dès 1969, par l'instauration du tiers-temps pédagogique dans l'enseignement primaire (un tiers du temps réservé à l'éducation physique et aux disciplines d'éveil), puis celle des « 10 % » dans le secondaire (10 % du temps peut être consacré à des activités ouvertes sur l'environnement, librement choisies et organisées par les enseignants). En 1977, le ministère de l'Éducation nationale confie à Jean-Claude Luc une mission d'action culturelle en milieu scolaire, qui joue un rôle important dans

l'initiation d'une dynamique de création de projets à l'échelle locale.

6. À cet égard, il est important de mentionner que, pour des raisons liées au contexte institutionnel de la création du ministère de la Culture, la politique de l'éducation artistique se construit alors à distance des mouvements d'éducation populaire. En effet, au début des années 1960, les budgets consacrés aux associations d'éducation populaire et aux maisons des jeunes et de la culture (MJC) ne sont pas transférés au nouveau ministère des Affaires culturelles. Ces péripéties administratives sont décrites en détail par Philippe Urfalino dans *L'invention de la politique culturelle* (Paris, Hachette, coll. Pluriel, 2004). La séparation entre l'éducation populaire et l'action culturelle mise en œuvre par le ministère est développée dans les travaux de Guy Saez (voir notamment « L'impossible intégration de l'éducation populaire dans l'action culturelle », in *Carnets du Comité d'histoire du ministère de la Culture*, [hypothèses.org](http://hypothèses.org))

7. Ministère de l'Éducation nationale, *Le Plan pour les arts et la culture à l'école*, CNDP, 2001.

8. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture, *État des lieux dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, rapport élaboré par Jean-Yves Moirin, Anne-Marie Le Guevel et Jean-Marc Lauret, remis aux ministres en octobre 2012.

9. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

10. Michel Foucault, *Dits et écrits (1954-1988)*, Tome 2, Paris, Gallimard, Collection Quarto, 2001, p. 1574.



